

Flitner, Andreas

**Heiner Ullrich: Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1999. 387 S. [Rezension]**

*Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 3, S. 457-461*



Quellenangabe/ Reference:

Flitner, Andreas: Heiner Ullrich: Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1999. 387 S. [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 3, S. 457-461 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-69065 - DOI: 10.25656/01:6906

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-69065>

<https://doi.org/10.25656/01:6906>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ**

<http://www.beltz.de>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 46 – Heft 3 – Mai/Juni 2000

## *Essay*

- 333 JÜRGEN OELKERS  
Demokratie und Bildung: Über die Zukunft eines Problems

## *Thema: Berufspädagogik*

- 349 KLAUS BECK  
Die Moral von Kaufleuten – Über Urteilsleistungen  
und deren Beeinflussung durch Berufsausbildung
- 373 FRANK ACHTENHAGEN U.A.  
Mastery Learning in der Ausbildung von Industriekaufleuten
- 395 ROBIN STARK  
Experimentelle Untersuchungen zur Überwindung  
von Transferproblemen in der kaufmännischen Erstausbildung

## *Weiterer Beitrag*

- 417 EVA-MARIA LANKES U.A.  
Situierter Aufbau von Wissen bei Studierenden.  
Lohnt sich eine anwendungsorientierte Lehre im Lehramtsstudium?

## *Diskussion*

- 439 SIBYLLE BEETZ  
Beunruhigend beruhigende Botschaften. Erziehungswissenschaftliche  
Glättungsversuche in konstruktivistischen Didaktikentwürfen

## *Besprechungen*

- 453 JÜRGEN OELKERS  
*Dietrich Schwanitz*: Bildung. Alles, was man wissen muss  
*Manfred Fuhrmann*: Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters
- 457 ANDREAS FLITNER  
*Heiner Ullrich*: Das Kind als schöpferischer Ursprung.  
Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken
- 461 FRANZ-MICHAEL KONRAD  
*Tobias Rülcker/Jürgen Oelkers* (Hrsg.): Politische Reformpädagogik
- 465 ULF PREUSS-LAUSITZ  
*Burkhard Fuhs*: Kinderwelten aus Elternsicht. Zur Modernisierung der Kindheit
- 467 DANIEL TRÖHLER  
*Thomas Fuhr*: Ethik des Erziehens. Pädagogische Handlungsethik und ihre Grundlegung in der elterlichen Erziehung

## *Dokumentation*

- 473 Pädagogische Neuerscheinungen
- 477 Habilitationen und Promotionen 1999

## *Content*

### *Essay*

- 333 JÜRGEN OELKERS  
Democracy and Education: Future developments of a problematic issue

### *Topic: Vocational Education*

- 349 KLAUS BECK  
The Morals of Businessmen – The effect of vocational training on levels of judgement
- 373 FRANK ACHTENHAGEN ET AL.  
Mastery Learning In the Training of Industrial Commercial Clerks
- 359 ROBIN STARK  
Experimental Studies On Dealing With Transfer Problems In Primary Commercial Training

### *Further Contributions*

- 471 EVA-MARIA LANKES ET AL.  
Accumulation of Situated Knowledge Among University Students – The use of application-oriented teaching in teacher training

### *Discussion*

- 439 SYBILLE BEETZ  
Alarmingly Reassuring Messages – Pedagogical attempts to smooth out problems in constructivistic didactic concepts
- 453 BOOK REVIEWS
- 473 NEW BOOKS
- 477 HABILITATIONS AND DISSERTATIONS IN PEDAGOGICS IN 1999

Standards sind ebensowenig Thema wie Niveaudifferenzen im Blick auf Fragen der Verschulung. „Kanon“ wird weitgehend im Nimbus der heiligen Bücher verwendet, zugleich so, daß erneuert oder wiederhergestellt werden soll, was so nie vorhanden war. Das faktische Schulangebot wird nicht berührt, so daß der allgemeine Dekadenverdacht – das war schon das Kennzeichen der amerikanischen Diskussion (*A Nation At Risk* 1983) – nicht sehr überzeugt. Gegenrechnungen sind leicht möglich (D.C. BERLINER/B.J. BIDDLE: *The Manufactured Crisis. Myths, Fraud, and the Attack on America's Public Schools*. Reading, MA 1995), ohne daß dadurch die Frage der Gestaltung des schulischen oder universitären Angebots wirklich gelöst wäre. „Kanon“ ist ein zu großes Wort für eine sehr profane, wenn gleich schwer lösbare Problemstellung, nämlich wie „Allgemeinbildung“ Lernen bestimmen soll, wenn Schulen oder Universitäten ihre Monopole verloren haben, ohne daß aus diesem Grunde auf verbindliche Bildung verzichtet werden kann. Diese Frage verlangt Forschung, nicht nur *reflexion engagée*.

Prof. Dr. JÜRGEN OELKERS  
Päd. Institut, Gloriastr. 18a,  
CH-8006 Zürich

**Heiner Ullrich:** *Das Kind als schöpferischer Ursprung*. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1999. 387 S., DM 39,80.

An Schriften zur Kindheitsgeschichte und zur sozialen „Konstruktion“ von Kindheit in unserer Gesellschaft war am Ende des 20. Jahrhunderts kein Mangel. Eine ausführliche Studie über den besonderen Anteil, den das pädagogische Denken der Romantik sowohl an dieser Geschichte wie an den gegenwärtig üblichen, europäisch-amerikanischen Kindheits-Vorstel-

lungen und Erziehungspraktiken hat, gab es bisher nicht. HEINER ULLRICH hat in einer gründlichen Untersuchung sowohl die wichtigsten Traditionsströme erforscht als auch den Anteil romantischen Denkens an den Kindheitsbildern der heutigen Pädagogik und ihren kontroversen Positionen dargestellt. Damit hat er zugleich die Teilhabe der „Reformpädagogik“, die sich auf diese romantische Tradition stützt, an der Pädagogik des 20. Jahrhunderts herausgearbeitet und ihre Legitimität und ihre Grenzen neu bestimmt. Das Buch wird also nicht nur als historische Arbeit zur Genese und zum Wandel der neuzeitlichen Kind-Bilder, sondern auch als Beitrag zu den Auseinandersetzungen über die Anteile von Reformpädagogik an der gegenwärtigen Erziehungsdebatte zu lesen sein.

ULLRICH beginnt mit einem Panorama der heutigen Kindheitsforschung in den verschiedenen Disziplinen und ihren bevorzugten Denkmodellen, welche die Vorstellungen von Kindheit, sowohl die alltäglichen wie die professionellen, in unserem Jahrhundert beeinflusst haben. Das sind zunächst die biologische Anthropologie, die vergleichende Verhaltensforschung und die Lehre von den „sensiblen Phasen“ der Entwicklung (hier hätte man auch die Vererbungslehre und die Eugenik hinzufügen können, die ja nicht nur eine fatale Vergangenheit, sondern offenbar auch noch eine beängstigende Zukunft haben). Sodann sind es die Phasen- und Stufenlehren der Entwicklungspsychologie, die sich populärer Verständlichkeit und großer Verbreitung erfreuen und auch in übliche Schulreife-Untersuchungen und „Entwicklungsquotienten“ eingegangen sind. Es folgt die kulturvergleichende Forschung; sie hat die Relativität aller statistisch gewonnenen Entwicklungsuntersuchungen deutlich gemacht und, zusammen mit der historischen und ethnologischen Kindheitsforschung, die soziale Bedingtheit aller Definitionen von Kindheit vor Augen geführt; das „Konstrukt Kindheit“ wird damit deutlich ge-

macht. Die pädagogische Kindheitsforschung hat sich traditionellerweise der Analyse des Generationenverhältnisses bzw. der „pädagogischen Beziehung“ gewidmet, später auch den Institutionen und veränderten Freiräumen des Kinderlebens, also der familiären und der „öffentlichen“ Kindheit; sodann den zunehmenden Einflüssen der Wirtschaftswelt und Werbung, also der „kommerziellen“ Kindheit, und schließlich der wachsenden Bedeutung des Kindes für die Emotionalität und Intimität, die in den fragilen neuzeitlichen Familien nicht zu schwinden, sondern eher zuzunehmen scheint.

Auf diesen in knapper Übersicht dargebotenen wissenschaftlichen Diskurs zur „Kindheit“ folgt eine ebenfalls knappe Skizze der Gegenwartsdiskussion über Nutzen und Nachteile des „romantischen Blicks“ auf das Kind, ein Versuch also, die Sicht der Reformpädagogik auch in modernen Diskussionen als ein Thema des pädagogischen Humanismus lebendig zu erhalten und den Gegenmeinungen zu widersprechen, die diese Sicht als regressiven Irrationalismus, als gesellschaftlichen „Mythos“ oder als persönlich bestimmte „Projektion“ zu entlarven suchen. Damit ist gewissermaßen die Spannung erzeugt, die ULLRICH für seine nunmehr weit ausholende historische Untersuchung braucht.

Sie beginnt mit der „Vorgeschichte des romantischen Kindbildes“ (Kap. 2) in der Antike, zumal der hellenistischen Epoche, die ja schon eine Ausgliederung des Kindes aus dem lebenserhaltenden Alltag kennt, und sie wird fortgesetzt in Zeugnissen des frühen Christentums mit seiner „absurden“ Bewertung der „natürlichen Schlechtigkeit“ des Kindes in der christlich-abendländischen Tradition; sie geht sodann über zu den Bildungs- und Wissensmetaphern, die bei den barocken Rationalisten und in der frühen Aufklärungszeit entwickelt werden.

Inmitten der Aufklärungsphilosophie ist dann auch die „Genese des romantischen Blicks“ (Kap. 3) aufzuspüren, nicht

erst in ROUSSEAUS Decadence- und Natürlichkeits-Philosophie, die freilich von nun an die Hauptrolle spielt. Sie verbindet sich bei HERDER mit einem Bildungs- und Humanitätsbegriff, wie er die deutsche Bildungsgeschichte von nun an kennzeichnet, und wird dann vor allem von den Dichtern der klassischen Zeit, von GOETHE, SCHILLER und HÖLDERLIN, in poetischen Tönen gefeiert.

Schon hier, gewissermaßen auf halbem historischen Wege, hält der Autor ein (Kap. 4), um sein Suchraster zu differenzieren und nochmals zu fragen, was denn eigentlich „romantisch“ heißt und wie sich dieser Begriff im Selbstbewußtsein der Epoche und in der modernen Romantik-Diskussion behauptet. Das ist auch deshalb ein schwieriges Unterfangen, weil die Interpretationen dieser Epoche von Sympathie und Antipathie der Interpreten offenbar mehr betroffen sind als andere Epochen der Literatur- und Geistesgeschichte und auch der Umfang dessen, was in diese Interpretation einzubeziehen ist, sehr verschieden eingegrenzt wird. ULLRICH schreitet aber unerschrocken durch das Dickicht der Sekundärliteratur und versucht, einen allgemeinen Begriff der Romantik oder eine „Formel des Romantischen“ zu finden, die „zumindest die folgenden Grundgedanken umfassen“ sollte: „die Vorrangstellung der ursprünglichen Kräfte des Erlebens und Fühlens vor der begrifflichen Abstraktion; die wesensmäßige Zugehörigkeit des Menschen und seines Bildungsgangs zum universalen organischen Werdeprozeß der Natur; die Unentbehrlichkeit der von der Aufklärung verdrängten und entwerteten Welten des Unbewußten, des Traums und des Mythos für künstlerische Gestaltung, religiöse Erfahrung und philosophische Reflexion; die Möglichkeit einer intuitiv-ahnenden, vor- oder überbegrifflichen Erfassung der universellen Zusammenhänge bzw. Anschauung des Unendlichen“ (S. 171). Hier wird dann auch schon ein Ausblick auf die „Modernität“ der Romantik angefügt, indem mit Autoren wie KURT

HÜBNER und HANS BLUMENBERG gegenwärtige Formen der „Arbeit am Mythos“ den gesellschaftlichen Tendenzen des Informationszeitalters entgegengehalten werden.

Der Autor kehrt dann zurück zu den Klassikern der Pädagogik und ihren spätromantischen Erziehungsbüchern (Kap. 5): ERNST MORITZ ARNDT und JEAN PAUL sowie dem Romantik-Pädagogen schlechthin: FRIEDRICH FRÖBEL. Sie finden ihre Resonanz in der Sozialentwicklung der bürgerlich-biedermeierlichen Familie mit ihrer Aufmerksamkeit auf die häuslichen Szenen und die Entwicklung der Kinder – Ideale intimer Bürgerlichkeit, wie sie uns auch aus den Werken der bildenden Kunst von PHILIPP OTTO RUNGE bis zu FRITZ UHDE und CARL LARSSON geläufig sind.

Neu und herausfordernd ist die These und der gelingende Nachweis des folgenden Kapitels (Kap. 6), daß sich die aufkommende *Kinder- und Entwicklungspsychologie* des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts als „Verwissenschaftlichung des romantischen Kindbildes“ auffassen läßt. Was sich in Tagebüchern, in systematischer Kinderbeobachtung und dann in den beobachtungsgesättigten Darstellungen von „Phasen“ und „Stufen“ der kindlichen Entwicklung in diesen neuen Disziplinen wissenschaftlich etabliert und in verbreiteten Büchern einer bürgerlichen Öffentlichkeit mitgeteilt hat, ist in wesentlichen Zügen der romantischen Sicht des Kindes verpflichtet. Die These von der Rekapitulation der Gattungsgeschichte in der einzelnen Entwicklung, die Bewertung der Kinderentwicklung als „Gewinn“ und „Verlust“ zugleich, der Animismus und Monismus der Kindheits-sicht, das Verständnis kindlichen Lernens und Wirkenwollens als „Aktivität“ und andere Charakteristika des Kindheitsbildes im 20. Jahrhundert sind weithin aus beobachteter bürgerlicher Kindheit in die Öffentlichkeit gelangt.

Das führt geradewegs zum *reformpädagogischen Denken* hin (Kap. 7), in dem

das romantische Kindbild das Zentrum ausmacht und zugleich zu einer breiten pädagogischen Wirkung kommt. Dazu hat ULLRICH schon eine Reihe von Studien vorgelegt, so daß er sich hier souverän im eigensten Feld bewegt. Die Lehre vom „neuen Menschen“ bei ELLEN KEY, vom Kind als dem „naiven Künstler“ bei GUSTAV HARTLAUB, vom Kind als „Mystagogen und Erlöser“ bei MARIA MONTESSORI und vom „Inbegriff des Werdens“, welche die Kindheit für JOHN DEWEY bildet, werden hier in gebotener Kürze rekapituliert und dazu die Fragen noch einmal aufgenommen, die im ersten Kapitel andiskutiert wurden: wie weit die Reformpädagogik als eine *gemeinsame Bewegung* oder eher als eine *historische Konstruktion* zu bewerten ist und welche ihrer Züge aus der Moderne herausweisen, welche dagegen geradezu als Ausdruck moderner Diskussionen anzusehen sind.

Nach diesem großen *tour d'horizon* ist der Leser gespannt auf die schließliche Sichtung der Ausbeute und die Stellungnahme des Autors zu seinem Gegenstand und seiner heutigen Bedeutung (Kap. 8). Sie ist, wie der ganze Duktus des Autors, behutsam und abwägend und schöpft immer wieder aus dem historisch ausgebreiteten Material. Sie zeigt dann allerdings, wie ungenau dort verfahren wird, wo man den „romantisch“ genannten Zusammenhang geradewegs dem Nichtwissenschaftlichen, dem Mythischen, dem Unaufgeklärten, den persönlichen Projektionen zuordnet. Die Darstellung hat doch ausführlich gezeigt, daß nicht nur eine große Vielfalt von Auseinandersetzungen mit Konzepten und Realitäten der Kindheit sich aus diesem Traditionsstrom ableiten läßt, sondern daß auch eine ganze Reihe von wissenschaftlichen und modernen Positionen sich erst auf diesem Hintergrund hat entwickeln können. Erst mit ihren Fragen und Beobachtungsinstrumenten haben sich z.B. heutige Ansichten von Individualität, von Selbststeuerung, von früher „Kompetenz“ bei Kindern ausbilden können. Man wünschte sich eine ähnlich

differenzierte Darstellung des modernen „Kindbildes“ der *aufklärerisch-rationalistischen Tradition*; sie würde deutlich machen, wie diese beiden Traditionsströme zusammengehören, aufeinander Bezug nehmen und für eine moderne Kindheits-sicht ganz unentbehrlich sind. Beide tragen „dialektisch“ ihre Bedrohungen in sich selbst: Aufklärerisch gibt sich die Unterdrückung der Kinder mit den Instrumenten der Rationalität, romantisch geben sich Sehnsüchte, Ängste und Abhängigkeiten, von denen auch die Moderne durchzogen ist. Mythisierung des Kindes, projektive Wünsche der Erwachsenen, aber auch der poetische Blick auf die Welt und den Menschen, der in einer bürgerlichen Kultur des 19. Jahrhunderts mehr als in der Gegenwart zuhause ist – das alles sind Gegenbilder zu einem Anpassungsverständnis, das die Kindesentwicklung und Erziehung als bloßes Unterwerfen unter die gesellschaftlichen Forderungen und Lebensbedingungen ansieht. Die Traditionslinien, die von ULLRICH durch die Geschichte der Pädagogik und Anthropologie gezogen werden, münden ein in viele moderne Fragestellungen der Wissenschaften vom Kind und in eine breite Literatur zum praktischen Kinderverständnis, die ohne diesen Strom nicht zu denken wäre.

Nicht aufgenommen wird von ULLRICH der Teil der pädagogischen Bewegung, der sich innerhalb der psychoanalytischen Schulen gebildet und sich, zumal seit dem Erscheinen der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“, vor allem in die sozialpädagogische Diskussion eingebracht hat. Diese Strömung auf ihre romantischen Elemente und Wurzeln zu untersuchen wäre vielleicht ein zu umfängliches eigenes Thema gewesen, hätte aber z.B. den JEAN-PAUL-Studien, denen ULLRICH ganz besondere Aufmerksamkeit gewidmet hat, noch eine interessante Dimension hinzugefügt.

Die reflexive Aufhebung aller Kindbilder – indem sie als historisch, gesellschaftlich, geschlechtlich bedingt oder als pro-

jektiv verfärbt erkannt werden – kann nie so weit gelangen, daß voraussetzungslose Erkenntnis entsteht. Sie kann nur als Distanzierung der eigenen Betrachtungsweise und ihrer Voraussetzungen in den Erkenntnisprozeß eingehen. Pädagogische Kindheitsforschung scheint dadurch bestimmt, daß sie diese Reflexion nicht nur als ein Erkenntnisinstrument, sondern zugleich als ein Nachdenken über Erziehungs-Beziehungen und deren Legitimation betreibt. Insofern wird sie sich mit der Auskunft, die Kindheit sei ein „gesellschaftliches Konstrukt“, nicht zufriedengeben. Eine Gesellschaft „konstruiert“ nicht, sondern „lebt“ ihre Kindbilder. Diese sind Teil ihres Selbstverständnisses, ihrer Kommunikation, ihrer gewachsenen Institutionen, letztlich ihrer „Anthropologien“. Daß dazu auch bewußt programmatische, also „konstruktive“ Momente gehören können, versteht sich. Es gehört dazu vor allem die Verarbeitung der Tatsache, daß sich die wichtigsten Außenfaktoren des Kinderlebens und der Generationenbeziehung ändern und insofern auch die Ausgangsbedingungen für die Stimmigkeit und Überzeugungskraft des romantischen Kindbildes, nämlich die bürgerlichen Familien- und Lebensverhältnisse, nicht mehr die heutigen sind. In unserem Kulturkreis scheinen aber gewisse Züge dieser Veränderung geradezu eine Steigerung von Determinanten romantischer Herkunft mit sich zu bringen. Die Reduktion der Kinderzahl und die Labilisierung der Institution Familie, ferner die wirtschaftliche Freisetzung des Kindes (das damit „unnütz“, „*useless*“ und zugleich „*priceless*“ geworden ist), die öffentliche Radikalisierung der Gleichberechtigungs- und Kinderrechts-Debatte, aber auch andere Diskurse, wie die ökologische Debatte und die Veränderung des Alters- und Generationenbewußtseins, geben in der Gegenwart Anlaß, die Sicht der romantischen Kindbilder neu zu diskutieren, zu vertiefen, auf ihre Erkenntnisqualität und ihren Anteil an der gegenwärtigen Humanismusde-



batte abzufragen. Das Buch von ULLRICH wird in diesem Diskurs gewiß einen wichtigen Platz einnehmen.

Prof. Dr. ANDREAS FLITNER  
Im Rotbad 43, 72076 Tübingen

**Tobias Rülcker/Jürgen Oelkers** (Hrsg.): *Politische Reformpädagogik*. Bern/Frankfurt a.M.: Lang 1998. 749 S., DM 130,-.

Der vorliegende Band versammelt die auf einer Tagung zur „Politischen Reformpädagogik“ im Oktober 1996 in Berlin gehaltenen Vorträge. Das Thema, das sich die Organisatoren der Tagung und jetzigen Herausgeber der Tagungsergebnisse vorgenommen haben, könnte kaum dringlicher sein. Wenige andere Aspekte dieser gerade in der jüngeren Vergangenheit wie keine zweite Epoche der deutschen Bildungsgeschichte ausgeleuchteten Reformpädagogik fordert gerade die Erforschung von deren politischen Implikationen nach wie vor gesteigerte Aufmerksamkeit, denn die diesbezügliche Forschung befindet sich noch sehr am Anfang. Zu Recht dämpfen deshalb die Herausgeber mögliche Erwartungen an die von ihnen vorgelegte Publikation: Nicht um die eigentlich überfällige politische Geschichte der Reformpädagogik könne es hier gehen, sondern – bescheidener – darum, die „politischen Herkünfte, Zuordnungen und Beurteilungen“ (S. 10) der reformpädagogischen Akteure und deren Motive schärfer herauszuarbeiten. Das war die Aufgabe, der sich die Vortragenden besagter Tagung gestellt haben, und damit auch die Perspektive, unter der die Beiträge des Buchs nunmehr zu lesen sind.

Die Fülle von 30 Einzelbeiträgen versuchen die Herausgeber in sechs thematische Abschnitte locker zu gruppieren. Im ersten Abschnitt werden unter dem Titel *Reformpädagogik als Bewegung und Epoche* ohne engeren Bezug zum (Tagungs-)Thema noch einmal die sich an Begriff und Sache der „Reformpädagogik“ ent-

zündenden Fragen der Historik, genauer: die Fragen nach Begrenzung und Entgrenzung der Reformpädagogik im Prozeß der Moderne, behandelt und in den Beiträgen von DIETRICH BENNER (S. 15ff.) zur „Permanenz der Reformpädagogik“ und HANS SCHEUERL (S. 37ff.), der die Reformpädagogik als Epoche rekonstruiert, die auch schon aus der bisherigen Debatte bekannten Antwortversuche geliefert. BENNER freilich verlängert den Geltungsanspruch des reformpädagogischen Motivs nicht nur in die Vorgeschichte der Reformpädagogik hinein, wie das seit dem vieldiskutierten Vorschlag von JÜRGEN OELKERS weithin akzeptiert ist, sondern bringt eine „dritte Phase der Reformpädagogik“ ins Spiel, die sich freilich nicht in der gegenwärtigen Praxis der Jena-Plan-Schulen, der MONTESSORI-Kinderhäuser usw. erschöpft, sondern die BENNER in ganz neuer Gestalt sich in den zahlreichen Schulversuchen der beiden deutschen Nachkriegsstaaten verwirklichen sieht und künftiger (historischer) Forschung anempfiehlt. Ausgerechnet im letzten Beitrag des Bandes übrigens liefern KARIN KLEINESPEL und KLAUS-JÜRGEN TILLMANN (S. 715ff.), wenn sie am Beispiel der Arbeiten HARTMUT VON HENTIGS und der Denkschrift der nordrhein-westfälischen Bildungskommission von 1995 reformpädagogischen Elementen nachspüren, einen Hinweis darauf, wie eine solche Anregung umgesetzt werden könnte.

In der zweiten Abteilung, *Politische Motive deutscher Reformpädagogik*, rückt dann erstmals die im engeren Sinne politische Dimension der Reformpädagogik in den Vordergrund, und zwar zunächst als Kampf um die Semantik politischer Begriffe. So etwa im Beitrag von STEPHAN STING (S. 107ff.), der das Beispiel der kulturkritisch argumentierenden Reformpädagogik wählt und zeigt, wie diese sich gezielt des seit dem Zeitalter des beginnenden Historismus normativ hoch aufgeladenen und damit natürlich von Anfang an politischen Begriffs des „Volkes“ bemächtigt, um ihn, so geschehen in der